

맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구*

—높임 표현을 중심으로—

신호철**

<차 례>

- I. 서론
- II. ‘높임 표현’ 교육 내용 비교·분석
- III. 맥락 중심의 ‘높임 표현’ 교육 내용 기술 방안
- IV. 결론

I. 서론

5차 국어과 교육 과정에서는 국어 교육의 목표를 ‘국어 사용 능력 신장’에 두었고, 이후 언어 사용 기능 중심의 국어 교육이 주를 이루어왔다. 언어 사용 기능 중심의 국어 교육은 지루하고 효율성이 떨어진다는 고정 관념이 지배적이었던 문법 교육을 교육 현장 밖으로 밀어낼 지정까지 이르렀었다. 그러나 한 가지 분명한 사실은 언어에 대한 정확한 이해 없이 효율적인 언어 사용은 불가능하다는 점이다.

이후 국어 교육에서 추구하는 교육 목표에 일조하고 국어 교육의 필요성에 부합할 수 있도록 문법 교육에서는 통합적 교수·학습이라는 방법적인 측면을 강조하면서 교수·학습의 내용적인 면들을 지속적으로 보완

* 본 연구는 2011학년도 경기대학교 학술연구비(신진연구과제) 지원에 의하여 수행되었음.

** 경기대학교 교육대학원 교수(kkokku@kgu.ac.kr)

해 왔다.

2007년 개정 국어과 교육 과정에서는 맥락을 강조하는 맥락 중심의 교육 과정을 내세웠다. 그동안 ‘맥락’은 담화를 구성할 때 작용하는 언어의 부차적인 요소로 간주되거나 규칙적인 언어 능력을 산출할 수 있는 요소가 아니라고 배제하면서 국어 연구에 있어 주변적인 대상으로 간주하여 왔다. 그러나 모국어를 가르친다는 언어 교육적인 차원에서 볼 때 언어의 분절적인 요소들을 파악해 내고 이해하는 과정만으로 국어 능력이 향상된다고 보기 어렵다. 그리고 학습자의 언어 발달 측면을 고려하였을 때 언어를 분석적인 단계로 학습하기보다는 실제 생활 속에서 조성된 언어 환경에서 자연스럽게 통합적인 학습이 언어 능력을 향상시키는 데에 용이할 수 있다(Goodman : 1986).

여기서 언어 학습에 있어 주변적인 요소인 ‘언어 환경’이 바로 ‘맥락’에 해당된다고 볼 수 있다. 그동안 언어 사용 기능 영역과 문법 영역은 서로 이질적인 성격에 의해 국어 교육 내에서 통합적으로 적용되는 데에 어려움이 없지 않았으나, 실상 양자가 모두 ‘국어’라는 공통된 대상을 기반으로 한다는 점에서는 오히려 통합적으로 운용되는 것이 불가능하지 않다. 물론 그 통합적 운용의 시발점을 각각 고유 영역 내에서만 찾으려 했기 때문에 통합 자체가 어려움을 겪은 것으로 보인다. 그러나 ‘맥락’이라는 요소를 기점으로 한다면 언어 사용 기능 영역과 문법 영역, 문학 영역 등이 영역 통합적으로 운용될 수 있는 실마리를 잡을 수 있다.

언어 사용 기능 영역과 문법 영역의 맥락을 통한 통합 대상 중 하나가 바로 국어 높임 표현이다. 전통적으로 국어의 높임법은 형태론과 통사론의 주된 관심 분야였다. 하지만 국어 높임 표현의 요소는 담화와 맥락을 고려하지 않는다면 형태론이나 통사론 분야에서 규칙화·일반화한 것이 무용지물이 되어버릴 정도로 맥락 의존적인 언어 요소이다. 따라서 이러한 맥락 의존적인 문법 요소인 높임 표현을 담화와 맥락을 고려하여 재기술하는 것이 학교 문법 기술에 있어서 타당하다고 본다.

현재 학교 문법 내용의 근거는 전통 문법적인 기술이나 생성 문법적인 기술 내용을 바탕으로 하고 있다. 이러한 전통 문법이나 생성 문법에

서는 언어 활동에 관심이 있기보다는 언어 자체에 관심을 두고 있기 때문에 학교 문법은 언어 분석적인 차원의 내용으로 구성될 수밖에 없다.

예를 들어 국어의 ‘높임법’에 대한 학교 문법의 기술 내용을 보면 분명히 알 수 있다. 전통적으로 높임법은 형태론이나 통사론의 영역에서 다루어져 왔기 때문에 학교 문법에서도 ‘문장’ 단원에서 다루고 있다. 실제 7차 문법 교과서에서 ‘이야기’ 단원이 추가되면서 ‘높임 표현’이라는 중단원 내용을 기술하고 있다. 그러나 그 기술 내용은 지극히 소략할 뿐 아니라, 기술된 내용을 통해 국어 사용 환경을 고려한 진정한 높임 표현 교육의 목표를 달성하기에는 무리가 따른다.

국어 교육의 영역 안에서 담화의 수용이나 생산 활동을 중시하는 2007년 개정 교육과정의 목표에 부합하기 위해서는 학교 문법의 내용 기술에 있어서 다른 관점을 취해야 할 것이다. 이러한 국어과 교육과정의 목표를 따르기 위해서는 분석적 관점에서의 언어 교육만이 아닌 언어 활동적 관점에서 접근하는 문법, 즉 맥락 중심의 문법 기술이 학교 문법에 접목되고 적용되어야 할 필요성이 있다.

본 연구는 2007년 개정 국어과 교육과정 문법 영역의 교수·학습 내용에서 핵심 사항으로 제시된 ‘담화와 글’ 중에서 이를 구성하는 데 작용하는 ‘맥락(context)’을 중심으로 학교 문법의 내용에 대한 반성적 고찰과 함께 재기술의 가능성을 모색하는 시론적인 성격을 가진다. 이를 통해 학교 문법에 적용 가능한 ‘맥락 중심 문법’의 이론적 토대와 근거를 마련하고, 궁극적으로는 국어과 교육의 목표인 국어 능력 신장에 이바지 할 수 있는 학교 문법의 내용을 구성하는 것이 향후의 궁극적인 목적이다.

본 연구는 위와 같은 궁극적인 연구 목적 수행을 위해 일차적으로 국어 높임 표현을 대상으로 한다. 담화·맥락에 의존적인 문법 요소 높임 표현에 대한 기존 국정 고등학교 문법 교과서와 2009 개정 국어과 선택 과목 교육과정을 기반으로 제작되어 검정에 합격한 네 출판사의 『독서와 문법』 I·II에 기술되어 있는 내용을 비교·분석한다.¹⁾

1) 문법 교과서로는 4차 교육과정 시기에서 7차 교육과정 시기의 국정 문법 교과서 4권과 새로 검정 합격한 네 출판사의 『독서와 문법』 I·II 등 총 12권을 대상으로 한다. 논

비교·분석은 문법 교과서에서 기술하고 있는 항목을 중심으로 진행한다. 즉 높임법의 정의, 높임법의 체계, 높임 표현에 대한 설명 내용, 높임 표현의 학습 활동 등을 대상으로 비교·분석한다. 그리고 이러한 비교·분석은 ‘담화·맥락’이라는 기본 관점과 통한다. 이 관점을 통해 기존 문법 교과서와 신규 문법 교과서에 기술된 높임 표현의 문제점을 분석한다.

그리고 이렇게 분석된 높임 표현의 정의에 대한 문제점, 용례 기술의 문제점, 학습 내용 구현의 문제점을 바탕으로, 학교 문법 내용 기술의 전체적인 대안을 제시하고, 세부적으로 문법 교과서 기술상에서의 높임 표현 내용 기술의 대안점을 제시한다.

II. ‘높임 표현’ 교육 내용 비교·분석

학교 문법 통일 이후의 국정 문법 교과서 4종과 2009 개정 국어과 교육과정을 기반으로 제작하여 검정·합격된 4종 『독서와 문법』 교과서를 대상으로 높임 표현에 대한 기술 내용과 방식 등에 대하여 분석한다.²⁾

1. 높임 표현의 정의

먼저 각 문법 교과서에서 기술하고 있는 높임법(높임 표현)의 정의에 대한 비교·분석이다.

의의 편의상 기존 국정 문법 교과서는 교육과정 시기의 명칭을 사용하고 새로운 문법 교과서는 각 출판사의 명칭을 사용한다.

2) 문법 교과서에 실려 있는 높임 표현 교육 내용의 기저는 교육과정이라는 외적 맥락에 근거한다. 문법 교과서의 높임 표현 내용을 분석하는 데 이러한 외적 맥락을 고려해야 할 것이지만, 본고에서는 논의의 편의상 문법 교과서의 내용만을 고려하여 분석한다.

(1) 높임법(높임 표현)의 정의

| 교과서 | 정의 |
|---------------|---|
| 4~5차 | 문장의 주체를 높이는 법과, 말 듣는 상대방을 높이거나 낮추는 법이 일정한 형태를 띠고 나타나는 현상. |
| 6차 | 말하는 이가 어떤 대상에 대하여 높임의 태도를 나타내는 문법 기능 |
| 7차 | 말하는 이가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그의 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계. |
| 미래엔 | 말하는 대상이나 상대방이 자신보다 어느 정도로 높고 낮은지에 대해 언어적으로 구별하는 것. |
| 비상 (높임 표현) | 화자가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그의 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계를 나타내는 표현. |
| 지학사 | 말하는 사람이 어떤 대상이나 상대에 대하여 그 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계. |
| 천재교육 | 말하는 이가 어떤 대상이나 상대에 대하여 그의 높고 낮은 정도에 따라 언어적으로 구별하여 표현하는 방식이나 체계. |

7차 문법 교과서 이후 높임법이나 높임 표현에 대한 정의는 대동소이하다. 이는 학교 문법이라는 체계 속에서 기술해야 하는 것이기 때문에 내용의 동질성은 피할 수 없는 당연한 것이다. 그러나 (1)과 같이 4차에서부터 높임 표현 정의를 살펴보면 그 내용 기술의 변화된 모습을 관찰할 수 있다.

4~6차 문법 교과서에서의 높임법에 대한 정의가 높임법을 하나의 ‘법’처럼 간주하여 이것이 일정한 언어 형태로 나타난다는 문법론에 입각한 정의라 한다면, 이후 교과서에서의 높임법 정의는 화자와 청자의 개입과 함께 담화 상황 속에서 나타날 수 있는 관계 등급의 높낮이에 따라 언어를 구별하는 표현으로 정의하고 있어, 담화론적 입장의 정의로 대비된다.

이러한 변화의 모습은 6차 문법 교과서에서부터 시작되었는데, ‘말하는 이’라 하여 화자의 개념과 화자의 태도를 높임 표현의 정의에 도입하였다. 7차에서는 화자와 청자의 등급을 높임 표현의 정의에 도입하였다.

문법 교과서에서 높임법의 개념을 규정하고 있는 요소들을 정리해 보면, 높임법에 관여하는 참여자, 그 참여자들 사이의 높고 낮음의 등급, 이들이 표현될 때의 언어적 방식이나 체계 등이다. 그러나 높임법의 개념을

정의하는 데 이들뿐 아니라 국어 높임 표현에 관여하는 다른 요소들도 포함하여 정의하여야지만 보다 정확한 높임법의 개념을 규정할 수 있을 것이다.

이익섭·채완(1999 : 372)에서는 국어 높임 표현에 영향력을 미치는 요소로 크게 ‘권세(power)와 유대(solidarity)’로 보고, 세부적으로는 나이, 선후배, 향렬, 직위, 성별, 유대, 배경(setting), 공적(公的)·사적(私的) 상황 등을 제시하였다. 물론 이 많은 요소들을 높임 표현의 정의에 모두 포함하기에는 어려움이 따른다. 그렇지만 높임 표현은 실제 담화 상황 속에서 벌어지는 언어 표현이기 때문에 최소한의 관여 요소를 고려한다면, 참여자와 등급뿐 아니라 참여자들의 관계(사회적 관계, 친소 관계 등), 장면과 메시지 내용 등의 요소도 개념 속에 포함해야 할 것이다.

2. 높임 표현의 체계와 설명

다음으로 높임 표현의 체계와 주요 설명 내용에 대한 비교·분석이다.

(2) 높임 표현의 체계와 주요 내용

| 교과서 | 체계 | 주요 설명 |
|------|----------|--|
| 4~5차 | 주체 높임법 | ‘-(으)사’에 의한 실현, 압존법, 간접 높임 |
| | 상대 높임법 | 격식체와 비격식체, 공손 선어말 어미, 합쇼체 |
| | 높임말과 낮춤말 | 직접 높임말, 간접 높임말, 객체 높임 |
| 6차 | 주체 높임법 | ‘-(으)사’, ‘-께서’ 의한 실현, 특수 동사(계시다, 잡수시, 주무시다, 편찮으시다, 돌아가시다), 간접 높임 |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다), ‘에게/한테’ 대신 ‘-께’ 사용 |
| | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현, 격식체와 비격식체, 6등급, 합쇼체 |
| 7차 | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현, 격식체와 비격식체, 6등급표, 하십시오체 |
| | 주체 높임법 | ‘-(으)사’, ‘-께서’, ‘-님’으로 실현, 직접 높임, 간접 높임, 특수 어휘(계시다, 잡수시다) |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다), ‘에서’ 대신 ‘-께’ 사용 |

| 교과서 | 체계 | 주요 설명 |
|------|--------|--|
| 미래엔 | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현, 격식체와 비격식체, 6등급표 |
| | 주체 높임법 | ‘-(-)사’, ‘-께서’, ‘-님’으로 실현, 직접 높임, 간접 높임 |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다), ‘에서’ 대신 ‘-께’ 사용 |
| 비상 | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현, 격식체와 비격식체, 6등급표 |
| | 주체 높임법 | ‘-(-)사’, ‘-께서’, ‘-님’으로 실현 특수 어휘(계시다, 잡수시다) |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다) |
| 지학사 | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현, 격식체와 비격식체, 6등급표 |
| | 주체 높임법 | ‘-(-)사’, ‘-께서’, ‘-님’으로 실현, 직접 높임, 간접 높임, 특수 어휘(계시다, 잡수시다) |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다), ‘에서’ 대신 ‘-께’ 사용 |
| 천재교육 | 상대 높임법 | 문장 종결 표현으로 실현 |
| | 주체 높임법 | ‘-(-)사’, ‘-께서’, ‘-님’으로 실현, 직접 높임, 간접 높임, 특수 어휘(잡수시다, 주무시다) |
| | 객체 높임법 | 특수 어휘(모시다, 드리다), ‘에서’ 대신 ‘-께’ 사용 |

(2)는 문법 교과서에서 높임법의 체계와 주요 설명 내용들을 정리해 놓은 비교 도표이다. 높임법의 체계는 4~5차 문법 교과서에서 ‘주체 높임법’과 ‘상대 높임법’의 두 체계와 어휘에 의한 ‘높임말과 낮춤말’로 국어 높임법의 체계를 구분하였다. 여기에서 특이한 점은 ‘높임말과 낮춤말’이라 하여 객체 높임에 대한 내용을 어휘 높임으로 구분하고 있다는 것이다. 이는 국어 높임법의 체계를 ‘주체, 상대, 객체’ 높임의 삼분 체계로 인식하지 않음을 나타내는 것이라 할 수 있다. 즉 ‘객체 높임법’을 어휘에 의한 높임으로 처리하여 광범위하게 접근하고 있음을 알 수 있다.

이후의 문법 교과서에서 삼분 체계의 높임법이 확립된 시기는 6차 시기인데, 6차 문법 교과서에서는 높임법을 ‘주체, 객체, 상대’ 높임법의 순서대로 배열하였다. 이후의 문법 교과서에서는 ‘상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법’의 세 체계를 유지하며 이 순서대로 기술하고 있다.

높임 표현에 대한 주요 내용 설명에 대해서도 거의 대동소이하다. 높임법의 실현 방법, 격식체와 비격식체, 상대 높임법의 6등급표, 직접 높임과 간접 높임, 특수 어휘 등에 대한 것을 모두 유사한 내용으로 기술하고

있다. 특이한 점은 4~5차 문법 교과서에서는 ‘공손 선어말 어미’에 대한 설명을 담고 있다는 것이다.

(3) 변변치 못한 물건이오나 정으로 보내 드리오니 받아 주시옵소서.

(3)은 4~5차 문법 교과서에서 공손 선어말 어미를 설명하기 위해서 제시한 예문이다. 이는 상대 높임법을 설명하면서 추가적으로 제시한 것으로, 상대 높임법은 주로 어말 어미에 의해서 결정되는데 비해 공손의 의미를 나타내는 선어말 어미(‘-(으)옵-/-(으)오-’, ‘-삼-/사옵-/사오-’, ‘-잡-/자옵-/자오-’)에 의해서도 듣는 이를 높이는 방법이 있음을 설명한 것이다. 하지만 공손 선어말 어미에 의한 높임 표현에 대한 설명은 6차 문법 교과서부터는 자취를 감추었다. 학교 문법의 주체, 객체, 상대 높임법 체계가 공고화되면 ‘공손 선어말 어미’에 대한 논의가 중요하지 않게 되어 자연스럽게 빠지게 되었다.

문법 교과서 전체에서 주체 높임법의 특수 어휘 ‘계시다, 잡수시다’와 객체 높임법의 특수 어휘 ‘모시다, 드리다’가 공통으로 제시되어 설명되고 있다. 천재교육 교과서에서 주체 높임법의 특수 어휘로 ‘계시다’ 대신에 ‘주무시다’를 사용한 것 외에 전부 동일한 예를 사용하고 있다.

높임 표현에 대한 주요 내용 설명은 4~6차 문법 교과서의 기술 내용 이후 거의 어휘 용례까지 동일함을 볼 수 있다. 높임 표현과 관련된 지식 내용은 통일된 학교 문법이라는 틀 속에 있기 때문에 검정 교과서에서도 모두 동일하다. 정의나 개념 설명에 대한 기술은 동일할지언정 그에 사용된 용례까지도 동일한 것은 한번쯤 되짚어 볼 사항이다.

또한 용례를 제시할 때에도 높임 표현에 해당하는 언어 형식이 문장 내에서 어떠한 높임 기능을 하는지에 대한 설명만이 아니라 그것이 사용되는 담화 상황을 고려한다면 다양한 높임 표현 상황이 연출될 수 있을 것이다. 용례 제시를 문장만이 아닌 특정 담화 상황을 제시하는 방안도 고려해야 할 것이다.

3. 학습 활동의 기술 방식

다음으로 문법 교과서에서 높임 표현 단원의 학습 활동 기술 방식의 차이에 대한 비교·분석이다.

(4) ‘높임 표현’ 단원의 학습 활동 기술 방식

| 교과서 | 학습 활동 기술 방식 | |
|------|-------------|--|
| | 명칭 | 기술 방식 |
| 4~5차 | 연습 문제 | 긴 본문 설명 제재와 단순한 연습 문제 높임 표현의 올바른 사용법에 대한 문장 차원의 문제 제시 화자와 청자의 관계 파악 문제 제시 |
| 6차 | 학습 활동 | 긴 본문 설명 제재와 단순한 학습 활동 단 하나의 학습 활동 제시 |
| 7차 | 탐구 | 본문 설명 제재를 제시하고, 학습 활동을 따로 제시 문장 단위의 학습 내용 지식 이해 문제 높임법의 정도 구분 활동 제시 |
| 미래엔 | 학습 활동 | 본문 설명 제재를 제시하고, 학습 활동을 따로 제시 실제 담화 상황을 재현하고 만화로 제시 담화 사용 속에서 높임 표현의 변화 모습 탐구 |
| 비상 | 활동 하기 | 본문 제재 없이 활동을 중심으로 교과서 구성 문장 속의 높임 표현에 대한 수정 활동 담화 상황 제시와 참여자들의 관계 의미 모색 활동 |
| 지학사 | 맞보기 적용하기 | 활동—설명—활동으로 구성 문장 내의 높임 표현의 옳고 그름에 대한 수정 활동 담화 단원에서 담화 속에서의 참여자의 관계 변화 찾기 활동 |
| 천재교육 | 목표 학습 | 원리 제시—원리 익히기 활동으로 구성 실제 담화를 통한 중경 표현과의 통합 활동 제시 담화 속에서 틀린 높임 표현 고치기 활동 |

(4)는 각 문법 교과서에서 제시하고 있는 학습 활동의 명칭과 학습 활동을 구성하고 있는 방식과 학습 활동의 주요 내용을 비교한 도표이다.

4~6차 문법 교과서는 본문에서 높임 표현에 대한 긴 설명 제재를 제시하고 뒤에 연습 문제를 간략히 제시하고 있다. 문장 수준에서 높임 표

현의 정오를 가리고 이를 수정하거나, 높임 표현의 용법을 묻는 연습 문제로 일관하고 있다. 그러나 화자와 청자의 관계를 찾는 연습 문제도 추가되어 있어, 높임법이 문장 차원에서 그치는 문제가 아닌 화자와 청자의 관계를 고려한 담화 상황 속에서의 문제임을 인식하고 있다.

7차 문법 교과서에서는 이전 문법 교과서와 마찬가지로 설명문 제재 뒤에 문장 단위에서의 탐구 활동을 제시하고 있다. 여기에서 주목할 것은 높임 표현에 강도를 구분하는 탐구 활동을 제시하였다는 것이다. 이는 문장 차원의 높임 표현에 상황 맥락이나 사회적 관계가 부여되면서 높임 표현이 정도에 따라 달라질 수 있음을 나타내는 것이라 할 수 있다.

이후 4종의 검정 교과서들은 제각각의 특성을 가진다. 제재 없이 활동으로만 구성한 교과서(비상), 7차 교육과정 시기의 문법 교과서와 동일한 방식으로 설명문 제재 이후에 학습 활동을 제시한 교과서(미래엔), ‘맞보기’ 활동 제시 후 설명문 제재를 제시하고 다시 ‘적용하기’ 활동을 제시한 교과서(지학사), 핵심 내용만을 설명으로 짚막한 제재를 제시한 후 ‘목표 활동’을 제시한 교과서(천재교육) 등 다양하다.

또한 학습 활동의 적용 범위에서 문장 차원에 머물고 있는가, 담화 차원까지 나아갔는가의 문제에서도 각기 다른 양상을 보인다. 높임 표현의 학습 활동을 담화 차원에서만 제시한 교과서(천재교육, 미래엔), 문장과 담화를 동시에 제시한 교과서(비상), 문장 단위에서는 문장 차원에서만 활동을 제시하고 담화 단위에서는 담화 차원에서만 활동을 제시한 교과서(지학사)로 구분된다.

그리고 기존 7차 문법 교과서에서 높임 표현은 문장 단원의 ‘문법 요소’와 ‘이야기’ 단원에서 소략하게 다루어졌다. 그러나 검정 교과서에서는 문장 단원의 ‘문법 요소’로서뿐 아니라 표준 화법의 요소로서 다루어지고 있음이 눈에 띈다. 대신 담화 단위에서는 높임 표현을 다루지 않고 있다. 오직 ‘지학사’ 교과서에서만 담화 단위에서 높임 표현을 소략하게 다루고 있음을 볼 수 있다. 이는 ‘높임 표현’이 문장과 담화뿐 아니라 실생활 언어 사용에서 표준 화법의 대상이 됨을 인식하고 있음을 엿볼 수 있는 것이다.

이 4종의 검정 문법 교과서에서 나타나는 높임 표현 기술 내용의 공통된 특징은 높임 표현이 더 이상 형태론이나 통사론 차원에서만 머물 수 있는 언어 형식의 문제가 아니라 담화 상황이나 담화 요소가 개입되어야지만 결정될 수 있는 맥락 의존적인 요소임을 학습 활동을 통해서 분명히 인식하고 있다는 점이다.

4종의 검정 문법 교과서들은 모두 실제 언어 장면을 그림이나 삽화로 제시하면서 재미있는 언어 상황을 제시하여 활동 중심의 국어 교육에 충실하게 부합하고 있음을 알 수 있다.

그러나 실제 언어를 반영하기 위해서는 텍스트를 그림이나 삽화로 바꾼다고만 해서는 해결될 수 없는 문제이다. 이는 언어 자료의 표현 양식만을 변경한 것일 뿐이다. 실제 언어 장면 속에서 높임 표현은 ‘상대, 주체, 객체’ 높임법이 교과서 기술 내용처럼 각기 따로 등장하지 않고, 이 세 높임법이 조합되어 복합적으로 나타난다.

(5) 아버지가 할아버지께 용돈을 드렸습니다.

(5)의 예문을 보면, 상대 높임법(‘-습니다’), 주체 높임법(‘-시-’), 객체 높임법(‘드리-’)이 모두 이 한 문장에 나타나고 있음을 알 수 있다.

이렇게 높임 표현이 실제 언어 속에서 통합적-동시적으로 나타나는 현상을 학습 활동에서는 찾아볼 수 없다. 높임 표현에 대한 정의, 체계 등을 구분하여 설명하고, 이에 대한 학습 활동에서도 이들을 각각 구분하여 제시한다면, 이것은 본질적으로 종래의 지식 파편적 교육과 다를 바가 없다.

Ⅲ. 맥락 중심의 ‘높임 표현’ 교육 내용 기술 방안

앞에서 문법 교과서의 높임 표현에 기술되어 있는 정의, 체계, 내용 설명, 학습 활동 등에 대한 것을 비교·분석하면서 그 문제점을 지적하였

다. 엄밀하게 말한다면 높임법의 대한 정의 문제는 문법 교과서 기술상의 문제는 아니라 국어학적 개념 연구의 문제이다. 또 용례 제시의 문제는 4차에서부터 동일한 용례를 제시하고 있어 문법 교과서에서 다양한 용례를 제시한다면 해결될 수 있는 문제이다.

따라서 본 장에서는 두 문제점에 대한 논의는 차치하고, 앞 장의 논의를 바탕으로 맥락을 고려한 문법 내용 기술에 대한 전반적인 대안을 제시하고자 한다. 그리고 실제 언어 상황 속에서 실현되는 높임 표현의 기술 문제에 대한 문제점에 대한 것을 논의하고자 한다. 곧 각각의 높임법이 조합하여 복합적으로 실현되는 높임 표현의 통합적·동시적 사용 맥락에 대한 대안점을 제시한다.

1. 맥락 중심의 문법 재기술³⁾

7차 고등학교 『문법』 교과서의 이야기 단원에서 이야기 표현으로는 ‘지시 표현, 높임 표현, 심리적 태도, 생략 표현’의 내용을 다루고 있다. 이 이야기 표현들은 『문법』 교과서의 문장이나 단어 단원에서 이미 기술하고 있는 내용들이다. 물론 형태론이나 통사론의 관점에서 접근하는 방식과 담화론의 관점에서 접근하는 방법은 차이가 있을 수 있다. 그러나 『문법』 교과서에서 다루고 있는 내용은 형태론이나 통사론에서 다루고 있는 내용과 비교하였을 때 이야기 단원의 내용이 지극히 소략하다. 내용이 소략하다는 것은 다룰 것이 없다는 것을 의미하기도 하지만, 내용 중복을 피하기 위해서 다루지 않았을 수도 있다는 것을 의미하기도 한다.

2009 개정 교과서의 문법 요소 단원의 ‘높임 표현’ 부분에서 높임 표현에 대한 내용은 화자와 청자 사이의 상하 관계나 등급에 따라 높임 표현의 정도가 달라진다는 내용뿐이다. 이러한 소략한 내용으로 국어의 높

3) 본 절의 내용은 국어의 높임 표현뿐 아니라 학교 문법 기술에서의 대략적인 대안이라고 할 수 있다. 아직 구체화된 안이라기보다는 시론적인 성격을 가지는 대안임을 밝힌다. 맥락 중심의 문법 기술에 대한 구체적인 논의는 후고를 기대한다.

임 표현을 정확하게 사용할 수 있을지 의문이다.

따라서 『문법』 교과서의 ‘문법 요소’ 부분에 실려 있는 내용을 확장하여 화자와 청자 사이의 상하 관계와 친소 관계 등 높임 표현에 관여하는 요소들을 고려하여 국어의 높임 표현에 대한 실제적인 언어 사용 속에서 재기술할 필요가 있다.

일례로 국어의 압존법은 실제 사용에 있어서 높임 표현의 실패로 이어져 화자·청자를 당혹스러운 처지로 만드는 경우가 다수 발생한다. 이러한 압존법은 화자와 청자, 제3자의 상하 관계와 친소 관계 등을 다목적으로 고려하여야 하기 때문에 규칙에만 의존할 수 없다. 따라서 이러한 압존법의 당혹스러운 상황들을 담화와 맥락을 고려하여 학습자들이 높임 표현을 성공할 수 있도록 하여야 할 것이다.

이러한 높임 표현에 대한 학교 문법 내용의 재기술을 위해서 ‘메타기능(metafunction)’의 개념을 적용할 수 있다. 언어의 원초적인 기능은 우리의 경험 세계를 통하여 의미를 창출하고 창출된 의미를 통하여 상호간의 의사소통을 하는 것이다. 언어가 인간의 경험을 해석할 때 그들을 일정한 범주로 안에서 해석하게 된다.

(6) 경험 세계의 범주화

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 집-아파트-차고-창고 | → | 건물의 종류 |
| 어슬렁거리기-걷기-뛰기-걸음걸이 | → | 걷기의 종류 |
| 안-위-아래-주변 | → | 위치와 관계되는 것 |

위 (6)과 같이 인간의 경험 세계를 인식하기 위해서 그 경험 세계가 존재하는 상위의 범주로 묶어 인식하는 경향이 있다. 이와 같은 상위 인지 기능을 응용하여 Halliday M.A.K. & Matthiessen Christian M.I.M.(2004 : 29)에서는 ‘관념적 기능(Ideational metafunction)’, ‘대인적 기능(Interpersonal function)’, ‘텍스트적 기능(textual function)’의 세 가지 메타기능을 제시하였다.

주지하다시피 언어는 내용 즉 의식의 내적 세계와 현실 세계에 대한 화자의 경험을 표현하는 역할을 하는데 이를 관념적 기능이라 한다. 또한 언어

는 사회적 관계를 확립하고 유지하는 데 도움을 주며 언어 그 자체에 의해 창조되는 의소소통의 역할을 포함하는 사회적 역할의 표현과 사람과 사람 사이의 상호 관계를 통하여 일을 성사시키는 데 도움을 주는데 이를 대인적 기능이라 한다. 그리고 언어는 그 자체와 그것이 사용되는 장면(situation)의 요소와 연결시켜 주는 역할을 해야 하는데 이를 텍스트적 기능이라 한다.

이러한 언어의 메타기능은 언어를 해석하는 입체적인 관점을 가질 수 있는 장점을 지닌다. 이 메타기능과 언어 층위(level)를 복합적으로 적용하고, 이를 통해 국어를 재해석하여 학교 문법의 내용을 재기술할 수 있을 것으로 기대한다.

(7) 언어 층위와 메타기능의 적용틀(안)

| 메타기능 언어 층위 | 관념적 기능 | 대인적 기능 | 텍스트적 기능 |
|---------------|--------|----------|---------|
| 음운 | 경험/논리 | 논평/태도/관계 | 정보 구조 |
| 형태 | 경험/논리 | 논평/태도/관계 | 정보 구조 |
| 통사 | 경험/논리 | 논평/태도/관계 | 정보 구조 |
| 담화 | 경험/논리 | 논평/태도/관계 | 정보 구조 |

(7)은 언어 층위별로 메타기능을 접목하여 적용할 수 있는 틀을 제시한 것이다. 현재의 문법 교과서는 언어 단위 층위별로 구별되어 기술되고 있다. 이러한 언어 층위별 기술에 메타기능을 접목하여 기술한다면 언어의 단면만이 아닌 복층적인 문법 기술이 가능해질 것이다.

실제로 형태 층위를 다루면서 통사 층위를 언급하지 않을 수 없다. 곧 국어의 주격 조사를 이야기하면서 주어를 언급하지 않을 수 없고, 주체 존대 선어말 어미 ‘-시-’를 언급하면서 주어를 언급하지 않을 수 없다. 이와 같이 단층적인 언어 층위들을 연결해 줄 수 있는 연결 고리로 메타기능의 개념을 적용한 것이다.

(8) 높임 표현의 언어 층위와 메타기능의 적용틀

| 메타기능 언어 층위 | 관념적 기능 | 대인적 기능 | 텍스트적 기능 |
|---------------|------------------|---|----------------------------|
| 음운 | 주체 존대와 과거의 결합 | 시상의 변화 | ‘-시-’+‘-었-’→‘-셨-’ |
| 형태 | 주체 높임 | 주체나 주어와 화자의 관 계 변화 | ‘-사’, ‘-께서’, ‘-님’ 등의 출현 |
| 통사 | 단어 변화 | 주체나 주어와 직·간접 적 관련된 단어들이 변화 | ‘밥’→‘진지’ |
| 담화 | 담화 요소 변화 | 화자의 의도, 참여자와의 관계 등에 의한 담화 요 소의 변화 | ‘아버지가’→‘아버지 께서’ |

(8)은 국어 높임 표현에 언어 층위와 메타기능이 복합적으로 적용할 수 있음을 언어 층위별로 분석적으로 예시한 것이다. 이를 통해 현재보다 한층 깊이 있게 높임 표현의 실체 속으로 접근할 수 있을 것이다. 곧 언어 층위별로 높임 표현에 대한 국어학적 지식 내용들을 소개할 수 있다.

그러나 이러한 적용틀에만 머문다면 현재의 분석적이고 파편적인 문법 교육 내용의 한계점을 극복하기에는 무리이다. 오히려 더욱 분석적이고 심화된 높임 표현의 교육 내용이 나올 것이다.

(9) 담화 환경 속에서 높임 표현의 실현 양상



(9)는 남녀 대화를 제시하고 그것이 담화 상황 속에서 전개되는 배면을 도식화한 것이다. 여기에는 대화 속에서 담화의 네 가지 구성 요소들이 어떻게 펼쳐지고 있는가를 보인 것이다. 이는 (8)에서 분석적으로 제시한 언어 층위와 메타기능을 실제 대화 속에 복합적으로 적용해 본 것이다.

두 친구 사이에서 청자인 ‘미진’이 ‘하십시오체’를 사용하면서 화자와 청자 사이의 높임의 등급이 어긋나 있다. 이렇게 정상적인 높임 표현에 어긋나는 대화를 담화 상황 속에 등장하는 인물들의 정서나 친소 관계 등이나 이들 대화 속 맥락을 유추하여 그 원인을 찾을 수 있다. 또한 (9)에서 맥락 속의 네모 상자에는 대화에서 추출해 낼 수 있는 맥락 요소들을 직접 적을 수 있도록 만든 것이다. 관련 그림을 첨가하면 더욱 좋다.

대화를 둘러싸고 있는 언어 환경적인 요소들을 메타기능에 의해서 추가함으로써 좀 더 실질적이고 실제적인 높임 표현의 현실 지식 내용을 제시할 수 있을 것이다. 곧, (9)에서 맥락적 요소나 화자와 청자에 대한 상상이 없고 대사만 주어진다면 화자(영수)와 청자(미진)가 친한 친구 관계임을 알 수 없다. 높임 표현 자체는 단층적인 언어 층위에서는 그 실체를 담아낼 수 있는 성질의 문법 요소가 아니라, 담화 층위까지 접목되어야지만 그 실체가 드러나는 문법 요소이다.

그동안 문법 교육 내용 관련 자료들이 대부분 가공된 단순한 예이고, 이들을 평면적인 분석에 치우쳐 있었다. 이들을 가동하지 않고 입체적인 관점에서 분석하기 위해서는 실제 담화 상황 속에서 맥락을 고려하고 담화 층위의 언어 단위뿐 아니라, 음운, 형태, 통사 층위의 언어 단위에서도 언어의 메타기능을 복합적으로 적용하여야 할 것이다.

또한 언어 층위와 메타기능의 복합적 적용을 통한 실제 담화를 먼저 접하고 이에서 문법 내용들을 유추할 수 도 있도록 문법 내용을 귀납적으로 기술하는 것이 문법 지식을 직접적으로 기술하여 제공하는 것이 문법 교육에 흥미를 더하고 실생활에 보다 가까워지는 문법 교육이 될 수 있을 것이다.

2. 높임 표현의 통합적·동시적 사용⁴⁾

7차 고등학교 문법 교과서의 이야기 단원에서 국어의 높임 표현은 화자와 청자의 상하 관계와 친소 관계에 의해서 정해진다고 기술하고 있다(서울대학교 국어교육연구소, 2002 : 231). 또한 고등학교 문법 교과서의 문법 요소 단원에서 국어의 상대 높임법의 격식체 4등급(하십시오체, 하오체, 하계체, 해라체)과 비격식체 2등급(해요체, 해체)의 6등급 체계를 이루고 있다(서울대학교 국어교육연구소, 2002 : 173).

이러한 상대 높임법은 국어의 종결 표현으로 실현되는데, 정작 대화 상대를 높이는 데 있어서 그것이 실현되는 상황이나 그 상황 속에서 어떻게 적용해야 하는지에 대한 구체적인 설명은 없다. 즉, 서술어의 종결어미에 의해서 상대 높임법이 실현된다고만 기술하고 있지 그것의 구체적인 용법에 대해서는 아무런 설명이 없다.

또한 상대 높임법이 종결어미에 의해서 실현된다고 하지만 이것이 실제 실현되는 현상에 있어서 주체와 객체에 대한 높임이나 낮춤의 관계에 대해서는 아무런 설명이 없다. 곧 국어의 높임법을 주체, 객체, 상대 높임으로 분류만 해놓았지 이것이 실제 발화 상황 속에서 통합적이고 동시적으로 구현되는 상황에 대해서는 아무런 언급이 없다는 것이다. 이 역시 분석적인 학교 문법 내용 기술의 태도라 하겠다. 이러한 높임 표현이 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법과 그것이 사용 맥락에 따라 사용 가능 여부 등이 통합적-동시적 실현 예를 도표를 통해 간략히 살펴보겠다.

4) 본 절에서는 문법 교과서에서 높임 표현의 분석적이고 단편적인 내용 지식만을 제시하고 있음을 비판적인 관점에서 기술한다는 입장에서 하나의 안을 제시하는 것이다. 그러나 제시한 대안이 문법 교과서 기술에 직접 접목할 수 있는 구체적인 대안은 아니다.

(10) 높임 표현의 통합적-동시적 사용 양상⁵⁾

| 구분 상대 높임 | | 주체 | 객체 | 서술 표현 | 여부 | 사용 맥락 | |
|-------------|-------|----|-------|-------|--------|-------|--------------------------|
| 1 | 하십시오체 | ① | 아버님 | 진지 | 드십시오 | △ | 격식을 중시하는 집안에서 |
| | | ② | 영수씨 | | | × | 주체와 객체의 불호응 |
| | | ③ | 김 부장님 | | | △ | 주체에 대한 극존대 |
| | | ④ | ∅ | 식사 | 하십시오 | △ | 불특정 다수나 소수에게 |
| 2 | 하오체 | ① | 아버지 | 진지 | 드시오 | × | 주체와 서술 표현의 불호응 |
| | | ② | 영수씨 | | | × | 주체와 객체의 불호응 |
| | | ③ | 김 부장 | | | × | 주체와 객체, 서술 표현의 불호응 |
| | | ④ | ∅ | 식사 | 하시오 | △ | 약간 낮추는 특정 다수나 소수에게 |
| 3 | 하계체 | ① | 아버지 | 밥 | 들게/먹게 | × | 주체와 객체, 서술 표현의 불호응 |
| | | ② | 영수군 | | | △ | 약간 낮추는 상대에게 |
| | | ③ | 김 부장 | | | △ | 회자가 상사의 입장 |
| | | ④ | ∅ | 식사 | 하계 | △ | 약간 낮추는 대상의 특징인 에게 |
| 4 | 해라체 | ① | 아버지 | 밥 | 먹어라 | × | 주체와 객체, 서술 표현의 불호응 |
| | | ② | 영수야 | | | △ | 낮추는 대상의 특징인에게 |
| | | ③ | 김 부장 | | | △ | 친분 관계가 있는 동등 입 장의 회자가 |
| | | ④ | ∅ | 식사 | 해라 | △ | 동등하거나 낮추는 대상의 특정인에게 |
| 5 | 해요체 | ① | 아버지 | 진지 | 드세요 | △ | 격식을 중시하는 집안에서 |
| | | ② | 영수씨 | | | × | 주체와 객체의 불호응 |
| | | ③ | 김 부장님 | | | △ | 주체에 대한 존대 |
| | | ④ | ∅ | 식사 | 하세요/해요 | △ | 높이는 대상의 불특정 다수 나 소수에게 |

5) 이 가능성 여부의 판단은 필자 본인의 국어 직관에 의한 것으로 개인의 국어적 직관에 따라 그 가능성 여부는 달라질 수 있다. 또한 도표 안의 '∅'은 생략된 성분을 나타낸다.

| 구분 상대 높임 | | 주체 | 객체 | 서술 표현 | 여부 | 사용 맥락 |
|-------------|----|--------|----|-------|----|------------------------|
| 6 | 해체 | ① 아버지 | 밥 | 먹어 | × | 주체와 객체, 서술 표현의 불호응 |
| | | ② 영수야 | | | △ | 동등하거나 낮추는 대상의 주체에게 |
| | | ③ 김 부장 | | | △ | 친분 관계가 있는 동등 입장의 화자가 |
| | | ④ ∅ | 식사 | 해 | △ | 동등하거나 낮추는 불특정 다수나 소수에게 |

(10)은 국어 높임법을 상대 높임법 기준으로 주체 높임과 객체 높임이 함께 통합적-동시적으로 실현되었을 때의 양상과 그 사용 맥락을 도식적으로 나타낸 것이다. 서술 표현에 따라 주체를 다양하게 배치하였고, 이에 따라 객체 어휘도 바뀌어보았다. 또한 상대 높임 등급에 따라 사용 가능성의 여부도 표시해 보았다.

(10)의 도표에서 ‘여부’는 사용 가능성 여부를 말하는 것으로 ‘○’는 무표적인 상황에서 가능한 것이고, ‘×’는 국어의 모든 무표적인 상황에서 불가능한 것이고, ‘△’는 특정 유표적인 상황에서 가능한 것을 나타내는 것이다. (10)의 사용 가능성 여부를 보면 ‘○’가 하나도 없다. 이는 곧 국어 높임 표현에서 모든 무표적인 상황에서 사용 가능한 표현은 없다는 것이다. 낮추는 표현인 ‘밥’이나 높임 표현인 ‘진지’를 대신해 높고 낮음의 중화적인 어휘인 ‘식사’가 들어가 있는 예에서 그나마 무표적인 상황 속에서도 사용 가능할 것으로 보이지만, 이틀마저도 높이거나 낮추고자 하는 불특정 다수이거나 특정인을 대상으로 해야지만 사용 가능한 예이다. 특정 사용 맥락이 주어지지 않는 한 어떠한 상황에서도 사용 가능한 높임 표현은 없다는 것이다. 이는 곧 높임 표현이 맥락 의존적임을 증명하는 것이라 하겠다.

또 (10)에서 (1-①)이나 (5-①)의 경우 ‘아버지 진지 드십시오/드세요’의 경우는 전형적인 높임 표현의 예이지만, 실제 발화를 고려한다면 이러한 높임 표현은 격식을 중시하는 집안 내에서 표현하는 경우에 한한다. 따라

서 이 예들도 ‘△’로 표시한 것이다.

(10)의 내용을 살펴보았을 때 국어 높임 표현이 각기 독자적으로 나타났을 때와 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법이 동시에 실현되고 사용 맥락이 통합적으로 고려될 때에는 그 높임 표현의 사용 가능성이 그리 분명하지 않음을 알 수 있다.

이러한 현상은 곧 학교 문법 교과서에서 기술하고 있는 높임 표현에 대한 설명만으로는 현실 국어 생활에 직접 적용될 수 없다는 것을 시사하는 것이라 하겠다. 따라서 높임 표현에 대한 문법 교과서 기술에 있어서 문법 교과서에서 별개의 높임 표현으로 기술할 것이 아니라 이들을 통합적으로 기술하였을 때 실제 사용 가능성을 이해할 수 있을 것이다.

즉 친소 관계, 상하 관계에 따라 높임의 등급이 결정된다고 이론적으로만 기술할 것이 아니라 실제 주체와 객체, 상대를 적용하여 이들을 실제 담화 속에서 사용되는 양상을 고려하였을 때 실제 살아있는 문법 교육을 실현할 수 있지 않을까 한다. 즉 문법 교육의 이론과 국어 생활 사이의 괴리감을 좁힐 수 있는 방안이 될 수 있을 것이다.

현재 문법 교과서의 학습 활동이 ‘내용—목표—적용’ 활동의 단계적 활동으로 나아간다면, 적용 학습 활동에서는 통합적이고 동시적인 높임 표현의 실제 양상에 대한 학습 활동을 제시하여도 좋을 것이다. 이러한 통합적 학습 활동을 제시하는 것이 문법 교과서가 높임 표현에 대한 분절적이고 파편적인 지식을 제공하는 것에서 벗어나, 내용 지식을 통합적으로 제시하고 있다고 할 수 있다.

IV. 결론

우리가 가정이나 학교, 직장 등에서 언어생활을 하면서 높임법에 대한 인식을 자주 한다. 이러한 인식이 자주 등장하는 이유는 종종 틀린 높임 표현을 사용한다거나, 듣는다고 인식하기 때문일 것이다. 그만큼 우리는

언어생활 속에서 높임 표현에 대하여 중요한 언어 요소로 인식하고 있다.

이제까지 국어 높임 표현이 문법 교과서 속에서 어떻게 기술되고 있는지에 대한 비교·검토 작업을 수행하였다. 이는 우리 언어생활 속에서 중요한 언어 요소로 인식하고 있는 대상에 대한 교육 내용을 살펴보고 반성해 보는 작업이었다. 이러한 반성 과정을 통해 현재 문법 교육에서 교육 내용이 학습자나 일반인들에게 너무 거리를 두었던 점을 자성하게 하고, 현재의 거리를 좁히려는 노력에 박차를 가할 수 있기를 바라는 마음이다.

일단 국정 문법 교과서에서는 현실 국어가 아닌 이론적인 국어를 대상으로 국어 높임 표현에 대한 교육 내용을 삼고 있다고 할 수 있다. 이후 문법 교과서에서는 담화라는 하나의 전환점을 바탕으로 국어 높임 표현의 교육 내용을 현실 언어로 변화를 주고 있다. 그래서 문법 교과서의 높임 표현 내용을 보면, 담화를 대상으로 하고 맥락을 고려하여 학습 제재나 학습 활동을 제시하고 있어 높임 표현에 대한 언어학적 인식이 바뀌었다.

그러나 내용 기술 방식은 여전히 높임 표현에 대한 분절적 지식을 요구하는 제제와 활동으로 일관하고 있는 모습을 볼 수 있다. 아직도 제제 설명이나 학습 활동을 제시할 때에 국어 높임 표현이 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법으로 구분해서 기술되고 있다. 이들은 각기 구분되어서 나타나는 것이 아니라 통합적으로 동시 발생하는 것이다. 이러한 언어 사실들을 설명 제재나 학습 활동으로 제시한다면, 높임 표현에 대한 통합적 교수·학습을 이룰 수 있으며, 나아가 맥락 중심의 문법 교육, 현실 언어 반영의 문법 교육으로 다가설 수 있지 않을까 한다.

학교 문법이 ‘법’이라는 틀 속에 갇혀 규칙의 모습이 아닌 대화 속에서 자연스럽게 유통될 수 있는 유연한 문법의 틀로 변화한다면, 문법에 대한 학습자나 일반인들의 이해와 관심이 증대할 수 있을 것이라 기대한다.*

* 본 논문은 2012. 2. 28. 투고되었으며, 2012. 3. 9. 심사가 시작되어 2012. 3. 31. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

1. 교과서 자료

- 박영목 외(2011), 『독서와 문법 I · II』, 천재교육(교사검토용).
 서울대학교 국어교육연구소(2002), 『고등학교 문법』, 교육인적자원부.
 서울대학교 사범대학 국어교육연구소(1996), 『고등학교 문법』, 교육부.
 성균관대학교 대동문화연구원(1985), 『고등학교 문법』, 문교부.
 성균관대학교 대동문화연구원(1991), 『고등학교 문법』, 교육부.
 윤여탁 외(2011), 『독서와 문법 I · II』, (주)미래엔(내용 검토용).
 이남호 외(2011), 『독서와 문법 I · II』, 비상교육(수정본).
 이삼형 외(2011), 『독서와 문법 I · II』, (주)지학사(2011년 전시본).

2. 논문 및 저서류

- 교육과학기술부(2009), 고등학교 교육과정 해설, 국어.
 교육부(1997), 7차 국어과 교육과정, 교육부 고시 제1997-15호[별책5].
 교육부(1998), 7차 국어과 교육과정 해설서.
 교육인적자원부(2007), 국어과 교육과정, 교육인적자원부 고시 제2007-79호.
 구본관(2008), “문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가—경어법 교육을 중심으로”, 『선청어문』 38, 749-779, 서울대학교 국어교육과.
 김광해(1997), 『국어지식 교육론』, 서울대학교 출판부.
 김은성(2008), “국어 문법 교육에서 텍스트 처리의 문제”, 『국어교육학연구』 33, 333-365, 국어교육학회.
 김호정(2006), “담화 차원의 문법 교육 내용”, 『텍스트언어학』 21, 145-177, 한국텍스트언어학회.
 남가영(2007), “문법교육의 지식의 구조 체계화 방향”, 『국어교육』 123, 341-374, 한국어교육학회.
 민현식(2007), “문법 교육의 반성과 교과서 개발의 방향”, 『국어교육연구』 19, 287~358, 서울대학교 국어교육연구소.
 박승윤(1990), 『기능문법론』, 한신문화사.
 박영순(1976), “국어 경어법의 사회언어학적 연구”, 『국어국문학』 72·73, 47-65, 국어국문학회.
 박영순(1995), “상대노임법의 사회언어학”, 『어문논집』 34, 549-570, 민족어문학회.
 서덕현(1992), “학교문법의 경어법 기술 (I)—주체경어법을 중심으로”, 『국어교육학연구』 2, 11-31, 국어교육학회.

- 서덕현(1993), “학교문법의 경어법 기술 (2)－상대경어법을 중심으로”, 『국어교육학연구』 3, 19-42, 국어교육학회.
- 서덕현(1995), “학교문법의 경어법 기술 (3)－객체 경어법을 중심으로”, 『국어교육학연구』 5, 23-37, 국어교육학회.
- 손영애(2002), “1~6차 고등학교 국어 교과서 체제 및 내용 분석 연구”, 『국어교육』 107, 163~200, 한국어교육학회.
- 손영애(2008), “새로운 국어 교과서 구성 방안”, 『국어교육』 125, 251~281, 한국어교육학회.
- 송현정(2002), “국어지식 영역의 교과서 제시 방식에 관한 분석”, 『국어교육』 109, 111~146, 한국어교육학회.
- 신명선(2006), “개정 문법 교육과정의 지향점과 교과서 개발의 방향에 관한 연구”, 『문법교육』 5, 49~80, 한국문법교육학회.
- 신호철(2009), “국어교육에서 연계성의 개념과 양상”, 『새국어교육』 81, 183~211, 한국국어교육학회.
- 신호철(2010가), “국어과 문법 영역의 연계성에 대한 연구”, 고려대학교 박사학위 논문.
- 신호철(2010나), “국어교육에서 통합에 대한 관점”, 『한말연구』 27, 127~156, 한말연구학회.
- 양영희(2010), “국어 높임법의 올바른 교육을 위한 몇 가지 제언”, 『학습자중심교과교육연구』 10-1, 239-259, 학습자중심교과교육학회.
- 윤천택(2004), “학교문법의 상대 높임법 기술 내용 재고”, 『청람어문교육』 29, 385-406, 청람어문교육학회.
- 이경우(2001), “현대국어 경어법의 사회언어학적 연구(2)”, 『국어교육』 106, 143-174, 한국어교육학회.
- 이관규(2002), 『개정판 학교문법론』, 월인.
- 이관규(2005), 『국어 교육을 위한 국어 문법론』, 집문당.
- 이관규(2008), 『학교 문법 교육론』, 고려대학교 민족문화연구원.
- 이삼형 외(2007), 『국어교육학과 사고』, 역락.
- 이성영(1998), “국어 지식 교육을 위한 교과서 설계 방안 연구”, 『국어교육』 98, 25~55, 한국어교육학회.
- 이은희(2000), 『텍스트 언어학과 국어교육』, 서울대학교 출판부.
- 이은희(2003), “문법 교과서와 사회언어학”, 『이중언어학』 23, 283-306, 이중언어학회.
- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론강의』, 학연사.
- 이정복(2002), 『국어 경어법과 사회언어학』, 월인.
- 이정복(2006), “국어 경어법에 대한 사회언어학적 접근”, 『국어학』 47, 407~448, 국어학회.

- 이정복(2010), “상황 주체 높임 “-시-”의 확산과 배경”, 『언어과학연구』 55, 217-246, 언어과학회.
- 이주행(2006), “한국어 청자경어법의 교육 방안에 관한 고찰”, 『국어교육』 119, 371-396, 한국어교육학회.
- 임규홍(2006), “‘담화문법 교육’에 대하여”, 『문법교육』 4, 161-184, 한국문법교육학회
- 임동훈(2006), “현대국어 경어법의 체계”, 『국어학』 47, 287-539, 국어학회.
- 임철성(2004), “담화의 관계 층위 연구”, 『한국어 의미학』 15, 1-26, 한국어의미학회.
- 정혜승(2006), “좋은 국어 교과서의 조건과 단위 구성의 방향”, 『어문연구』 34-4, 379~400, 한국어문교육연구회.
- 주세형(2004), “학교문법 다시 쓰기”, 『국어교육학연구』 20, 국어교육학회.
- 주세형(2005), “문법 교육 내용 설계를 위한 기능중심성 원리에 대한 연구”, 『한국어학』 26, 327~362, 한국어학회.
- 주세형(2006), “문법 교재 개발 모형”, 『문법교육』 5, 113~136, 한국문법교육학회.
- 주세형(2009), “할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미”, 『국어교육』 130, 173-204, 한국어교육학회.
- 차진순(1987), 『체계언어학의 이론적 개념』, 반석.
- 최영환(2003), “효율적인 국어과 교재 구성 방안”, 『국어교육학연구』 16, 533-558, 국어교육학회, 533~558쪽.
- De Beaugrande, Robert & Dressler, Wolfgang U.(1981), *Introduction to Text Linguistics*, New York : Longman(김태옥 · 이현호 공역(1991), 『담화 · 텍스트 언어학 입문』, 양영각).
- Givon, Talmy(1979), *On Understanding Grammar*, Academic press(이기동 옮김(1981), 『문법이해론』, 범한서적).
- Goodman, K.(1986), *What's whole in whole language*, Portsmouth, N.H : Heinemann Educational Books.
- Goodman, Yetta M.(1989), Roots of the Whole-Language Movement, *The Elementary School Journal*, Volume 90.
- Halliday M.A.K. & Matthiessen Christian M.I.M. (2004), *An Introduction to Functional Grammar(3rd Edition)*, Hodder Arnold.

<초록>

맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구

—높임 표현을 중심으로—

신호철

4차 교육과정 시기의 고등학교 문법 교과서에서 현재 고등학교 독서와 문법 교과서에 실린 국어 높임 표현 관련 교육 내용들을 비교·검토해 보았다. 높임법의 개념과 유형은 그 변화된 모습이 미미하고, 또한 높임 표현에 대한 문법적인 설명 부분 또한 유사한 내용으로 기술하고 있었다. 특히 높임 표현 관련 내용에 실린 예문들은 모든 시기의 교과서에서 유사한 예들이 반복적으로 나타나고 있음을 알 수 있었다. 개정 교육과정에 근거한 고등학교 독서와 문법 교과서 또한 크게 달라지지 않았다. 물론 담화 상황을 고려한 예들이 곳곳에 등장하여 이전 시기의 문법 지식 전달 위주의 내용 기술에서 벗어나려는 흔적이 역력히 보이고 있다. 그럼에도 불구하고 높임 표현 내용 기술이 파편적이고 탈맥락적임이 나타나고 있다.

이러한 문제점의 대안으로 맥락 중심으로 높임 표현 내용을 기술하는 것과, 높임 표현은 실제 담화 속에서는 상대 높임법, 주체 높임법, 객체 높임법 등과 같이 분화되어 나타나는 것이 아니라 통합적이고 동시적으로 나타남을 지적하였다. 맥락 중심으로 높임 표현 내용을 기술하기 위한 시도로 언어 층위와 메타기능을 복합적으로 적용할 수 있음을 제안하였다. 그리고 높임 표현이 통합적이고 동시적으로 실현되는 양상을 고려하기 위해 실제 대화 속에 나타나는 높임 표현들을 나열하고 상황 맥락을 반영하여 해당 높임 표현의 사용 여부에 대한 간략 도표를 제시하였다.

결국 국어 높임 표현의 사용 양상을 실제 담화 상황 속의 맥락을 고려하고, 이 교육 내용을 종합적이고 귀납적 방식으로 기술해야 한다는 것이다.

【핵심어】 높임 표현, 맥락 중심, 담화, 메타 기능, 텍스트, 문법 기술, 통합적-동시적 사용

<Abstract>

The Study of Plan for the Context-oriented
Grammar Education Contents Description

—Focused on Korean Honorific—

Shin, Ho-cheol

Korean honorific expression is the element of context-dependent. Meanwhile Korean honorific expression was described focused on sentence and analysis in Korean Grammar Textbook. Korean Grammar textbook produced by based on 2009 Revised Curriculum is described unit learning focused on discourse. But still It is focused on analysis and fragmented knowledge.

Korean honorific expression is speaking syntagmatically and synchronistically in actually discourse. Be like this, These would be described unit learning in grammar textbook.

I should consider a context in the real discourse situation with a use aspect of Korean honorific expression after all, and should describe grammar education contents by an inductive method.

[Key words] honorific expression, Korean Grammar Textbook, context, discourse, meta-function, syntagmatic-synchronistic use